

REFLEXE

a hodnocení kvality výuky

I.

**Jan Slavík,
Pavla Soukupová,
Jindřich Lukavský et al.**

REFLEXE

a hodnocení kvality výuky

I.

REFLEXE

a hodnocení kvality výuky



**Jan Slavík,
Pavla Soukupová,
Jindřich Lukavský et al.**

Druhé, upravené a rozšířené vydání
Plzeň 2025

REFLEXE A HODNOCENÍ KVALITY VÝUKY

1. DÍL (ZRHV)

Autorský kolektiv:

Mgr. Daniela Benešová, Ph.D.; RNDr. Zdeňka Chocholoušková, Ph.D.;
PhDr. Jindřich Lukavský, Ph.D.; prof. PhDr. Ing. Lenka Hajerová
Müllerová, Ph.D., MPH; PhDr. Daniela Nováková, Ph.D.; Mgr. Markéta
Kuberská, Ph.D.; doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.; Mgr. Pavla Soukupová,
PhD.; RNDr. Václav Stacke, Ph.D.; PaedDr. Jana Vejvodová, CSc.;
PaedDr. Helena Východská

Recenzenti:

prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.
doc. PhDr. Petr Najvar, Ph.D.

Jazyková korektura: PhDr. Miroslava Pourová

Grafické zpracování obálky: MgA. Mgr. Stanislav Poláček

Typografická úprava: Mgr. Jakub Pokorný

Vydala:

Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 2732/8, 301 00 Plzeň

Druhé, upravené a rozšířené vydání, 225 stran

Pořadové číslo: 2426, ediční číslo: 55-099-25

Plzeň 2025

ISBN 978-80-261-1289-1

ISBN 978-80-261-1288-4 (brožovaná vazba)

DOI <https://doi.org/10.24132/ZCU.2025.12891>

© Západočeská univerzita v Plzni, 2025

Žádná část této publikace nesmí být publikována a šířena žádným způsobem a v žádné podobě bez výslovného svolení vydavatele.

Obsah

Úvod	1
Reflexivní praxe v přípravě učitelů – snaha o přemostění propasti mezi praxí a teorií	1
Nepoměr mezi tvorbou a reflexí výuky a jeho překonávání	4
Pojetí předmětů ZRHV a RHV	6
Struktura textu – rozvržení kapitol	8
Reflexivní praxe v učitelském vzdělávání	9
1 Reflexe a hodnocení kvality výuky: pojetí předmětu	12
1.1 Cíle a obsah předmětů Základy reflexe a hodnocení kvality výuky a Reflexe a hodnocení kvality výuky	13
1.2 Předměty ZRHV a RHV ve vztahu k oborovým didaktikám a k reflektované pedagogické praxi	16
2 Učitelská odbornost a profesní společenství aneb učitel nemá být laikem	19
2.1 Vzdělávací obsah, jeho znalost a jeho tři podoby	19
2.2 Znalost obsahu, obory a didaktická znalost obsahu	25
2.2.1 Didaktická znalost obsahu a didaktický metajazyk v učitelské profesi	31
2.2.2 Didaktická znalost obsahu pro učitele tvůrce a učitele výzkumníka ..	33
2.3 Učební úlohy, učební prostředí, výukové situace – pracovní pole učitelské profese	34
2.4 Učitel nemá být laikem	40
2.4.1 Autorita osobní a profesní	40
2.4.2 Profesionál vs. laik – profesní jednání a soudy <i>lege artis</i>	42
2.5 „Společenství myslí“ v učitelské profesi a ve vzdělávací praxi	44
2.5.1 Je učitelství „nemožné povolání“ a jen „semi-profese“?	48
3 Výuka – pracovní pole pro učitelskou reflexi a zlepšování	51
3.1 Výukové situace, učební prostředí a tvorba pedagogického díla	51
3.2 Situace výuky a rozvoj žákovské instrumentální zkušenosti	55
3.2.1 Instrumentální zkušenost se rozvíjí v oborech	55
3.2.2 Instrumentalizace zkušenosti – cesta ke znalosti obsahu	59
3.3 Myšlenkový obraz výuky: od pozorování k didaktické analýze výuky	64
3.3.1 Profesní vidění, intuice a znalosti v jednání učitele	64
3.3.2 Od primární k sekundární intuici	67
3.3.3 Od spontánního pojetí výuky k profesní kompetenci učitele	70
3.3.4 Reflexivní kompetence učitele a myšlenkový obraz výuky	76
3.3.5 Od pozorování výuky k didaktické analýze jejího myšlenkového obrazu	80
3.4 Pozorovací záznamy výuky: kriteriální a dokumentační	84
3.4.1 Od záznamu výuky k profesnímu dialogu o její kvalitě	89

4	Kvalita výuky a problém didaktických formalismů	94
4.1	Kvalita výuky a její míra – lepší a horší výuka	94
4.1.1	Kvalita jako vlastnost a kvalita jako hodnota	95
4.1.2	Didaktická analýza výuky na podkladě její struktury	96
4.1.3	Model hloubkové struktury výuky – opora pro didaktickou analýzu výuky	101
4.2	Didaktické formalismy: indikátory snížené kvality výuky	116
4.2.1	Didaktický formalismus: nesoulad mezi klíčovými determinantami výuky	117
5	Metodika 3A na pomoc při reflexi výuky a hodnocení její kvality	124
5.1	Metodika 3A jako výzkumně orientovaná reflexe výuky	125
5.2	Cíle a struktura metodiky 3A	128
5.3	Obsahové zaměření metodiky 3A	129
5.4	Hodnocení kvality výukových situací metodikou 3A	132
5.4.1	Alterace: jak získat znalosti pro změnu a zlepšování výuky?	132
5.4.2	Kvalita výukových situací	136
5.4.3	Hodnocení kvality výukových situací	140
6	Obsah, koncept, prekoncept a konceptová analýza výuky	143
6.1	Obsah (vzdělávání) – co se žáci učí a učitel vyučuje	144
6.1.1	„Vynořit“ obsah ze světa – od celku k částem	144
6.2	Prekoncept a koncept: základní didaktické jednotky obsahu (ve světě, v mysli, v oboru)	147
6.2.1	Jak cosi tvrdit: A je B, nebo A je C?	147
6.2.2	Prekoncept a koncept a představa	148
6.2.3	Činnost s obsahem a její důsledky pro konceptuální změnu	154
6.2.4	Hloubková struktura konceptu	158
6.2.5	Konceptová analýza výuky vypovídá o kvalitě výuky	162
7	Obsah a obsahová transformace v didaktické reflexi	166
7.1	Transformace obsahu	168
7.2	Izomorfismus A je B: základ obsahové transformace a učení při transmisi kultury	170
7.2.1	Izomorfismus jako podmínka kulturní transmise i podmínka vyučování a učení	172
7.3	Kurikulum: obsah pro vzdělávání	175
7.4	Instrumentalizace zkušenosti učební úlohou: cesta k oboru i k obecným kompetencím	177
7.5	Didaktická transformace obsahu	182
	Shrnutí	187
	Summary	189
	Slovníček pojmů	191
	Doporučená literatura ke studiu	200
	Přílohy	207

Úvod

Tento učební text je určen pro studenty předmětu *Základy reflexe a hodnocení kvality výuky* (ZRHV). Cílem je poskytnout budoucím učitelům již v době bakalářského studia první obeznámení s problematikou didaktické reflexe výuky a hodnocení jejích kvalit. V navazujícím magisterském studiu tyto poznatky a dovednosti prohlubuje a rozvíjí předmět *Reflexe a hodnocení kvality výuky* (RHV) podpořený druhým dílem učebního textu.

Oba díly učebního textu, stejně jako předměty ZRHV a RHV, na sebe systematicky navazují a shodují se v tom, že jsou založeny na koncepci a terminologii tzv. **transdisciplinární didaktiky (transdidaktiky)**. Transdisciplinární didaktika pokračuje v tradici obecné didaktiky, ale na rozdíl od ní se věnuje vzdělávacímu obsahu se zvláštním ohledem na **oborové didaktiky** (podrobněji viz níže kap. 1.2 a v druhém dílu tohoto učebního textu kap. 1.1.4/II). Transdidaktický přístup je kromě řady časopiseckých statí podrobně vyložen v monografii *Transdisciplinární didaktika* (Slavík, Janík, Najvar, et al., 2017) nebo anglicky v Janík et al. (2024). Z jejího pojetí vycházejí předměty ZRHV a RHV spolu s tímto učebním textem.

Cílem studia v předmětu ZRHV a v tomto dílu učebního textu je získat základní orientaci v problematice reflexe a hodnocení výuky. Studenti by po absolvování předmětu měli umět užívat reflexi a hodnocení výuky jako nástroj pro zkvalitňování výuky a měli by zvládat základní odborné znalosti a dovednosti pro didakticky koncipovanou a zdůvodňovanou analýzu výukových procesů.

Předmět RHV a jemu odpovídající druhý díl učebního textu má tyto základní předpoklady rozvíjet a prohlubovat s předpokladem, že na magisterské úrovni studia, pro níž je text určen, mají studenti pro plnění cílů předmětu RHV silnou oporu v oborově didaktické přípravě v návaznosti na vlastní učitelskou praxi ve školách.

Reflexivní praxe v přípravě učitelů – snaha o přemostění propasti mezi praxí a teorií

Koncepce předmětů ZRHV a RHV stejně jako koncepce učebních textů pro ně určených vychází z dnes již celosvětově rozšířeného Schönova (1987) pojetí tzv. **reflexivní praxe** v přípravě na učitelskou profesi. O reflexivní

praxi se též mluví jako o „realistickém vzdělávání učitelů“ (Korthagen, F. A. J. et al., 2011), protože staví na úzkém sepětí teorie s praxí.

V učitelském vzdělávání i v učitelské profesi obecně je odloučení mezi praxí a teorií považováno za jeden z nejtěživějších problémů. Jeho naléhavost vyjadřuje Korthagen se spoluautory (2011) metaforou „propasti“ (angl. „gap“) mezi teoretickým náhledem a praktickým přístupem učitelů k výuce.

Na rozdíl od některých jiných tradičních profesí, např. lékařů, právníků nebo architektů, se totiž mezi učiteli najde mnohem více nedůvěry k teoretickému vědění a méně ochoty i dovedností teoretické poznatky využívat. Tato nedůvěra se však tolik netýká kulturních oborů nebo oblastí (vědeckých, uměleckých, technických), které učitelům pro výuku poskytují vzdělávací obsah, ale spíše jen teorií pro jeho zprostředkování žákům, tj. teorií pro vyučování a učení.

Z druhé strany, specializované teoretické anebo výzkumné obory, které poskytují vzdělávání svůj obsah (matematika, lingvistika, chemie atd.), jsou nezářídka z hlediska učitelů uzavřeny do příslovečné „věže ze slonoviny“. Máme tím na mysli, že opomíjejí či neuznávají reálnou obtížnost a náročnost zprostředkovávání svých speciálních teoretických poznatků pro praktické problémy výuky.

Filozof a logik William Quine (2008, s. 96–99) vystihl zdroj tohoto problému metaforou „choroby“ teoretických oborů. Diagnostikoval ji pro matematiku pod názvem „mathematosis“.¹ Podle Quinea (2008, s. 96) je to syndrom postihující ty oborové specialisty, kteří jsou „zachvátni pýchou na svou profesi“ tak, že se „zbavují namáhavé práce s výkladem“ někomu, kdo nezná jejich jazyk. Tím se fatálně odtrhuje teorie oborů od vzdělávací praxe, protože tato „choroba specialistů“ ničí šance hledat porozumění pro to, *jak se postupně utváří způsob myšlení v oboru* (oborové myšlení či epistemologie oboru) od jeho prvopočátků ontogenetických (ve vývoji jednotlivce) i historických (ve vývoji oboru).

Zvláštním „opačným“ případem téže choroby však mohou být postiženy také obory, které se výhradně věnují vzdělávání: pedagogika, pedagogická psychologie, obecná didaktika. Jejich „postižení“ se projevuje tehdy, když ve svých teoriích a výzkumech neberou dostatečně v potaz to, čím se učitel se svými žáky musí zabývat, aby byl učitelem: **vzdělávací obsah**. Vzdělávací obsah přichází do výuky z kultury a jejích oborů (ve

¹ Řecká koncovka -osis je v lékařské terminologii užívána k označení neznámého onemocnění orgánů.

výuce mnohdy rozmanitě „namíchaných“) a protože je tím, co se žáci mají učit, právě díky němu získává výuka *kulturní a společenský smysl*.

Zabývat se interakcí a komunikací ve výuce nebo způsoby vyučování a učení jen „o sobě“, tj. bez jejich vazeb k vzdělávacímu obsahu, je sice také potřebné, ale pokud se obsahová specifika ve výzkumech a teoriích vyučování a učení vůbec neberou v úvahu, vede to k „**vyprazdňování obsahu**“ (srov. Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 311, 326–327). Stanislav Štech, Klára Uličná a Jan Slavík (2017, s. 186) k tomu podotýkají:

„Způsoby či metody vyučování a učení „samy o sobě“ jsou při realizaci prázdné nebo se mění jen ve víceméně nezávaznou sociální hru: bez obsahu ztrácejí vzdělávací hodnotu i kulturní autoritu. Zkrátka a jednoduše, měl by snad sebekrásnější dialog učitele se žáky smysl pro vzdělávání, kdyby byl „o ničem“? [...] Nezabývat se obsahem vyučování a učení je tedy v obecném smyslu totéž jako rezignovat nejenom na zvláštní učitelskou problematiku vztahů mezi vyučováním (učitele) a učním (žáků) v učebních úlohách, ale také na tematiku vzdělávacích a výchovných cílů.

[...] V tom případě ovšem teorie zřetelně ztrácí své klíčové profesní zakotvení ve vzdělávací praxi, protože učitel bez učiva [...] a bez kurikula s jeho cíli přestává být učitelem v profesním smyslu toho slova a mění se v naivní chůvu nebo v lepším případě v socioterapeuta. Z toho všeho současně plyne, že negativním důsledkem systémové ztráty zřetele k obsahu (tj. důsledkem vyprazdňování obsahu) je rozpad účinné a neformální spolupráce mezi vzdělávací teorií a praxí ve vzdělávání.“

Propast mezi teorií a praxí v učitelství má i další velmi rozmanité příčiny. Jedna z těch nejzávažnějších situovaná přímo ve vzdělávacím prostoru a v přípravě učitelů spočívá **v nedostatečné reflexi výuky a v neuspokojivé odborné komunikaci o výuce**. K ní je v učitelské profesi relativně málo příležitostí. Na rozdíl např. od týmu lékařů v nemocnici jsou učitelé při výuce odloučení od svých kolegů a mají celkově méně příležitostí soustavně s nimi diskutovat o pracovních problémech. Tím vzniká nepoměr mezi učitelem v profesní úloze **tvůrce** výuky a učitelem v úloze odborného **interpreta** výuky.

Učitel ve výuce a v přípravě na ni bývá především tvůrcem: přináší do výuky vzdělávací obsah předepsaný kurikulem a provází žáky během řešení učebních úloh. Bez tvořivé práce se vzdělávacím obsahem by učitel ve výuce nejenom nemohl profesně uspět, ale s trochou nadsázky ani „přežít“. Z toho důvodu je tvorba a uspořádání obsahu výuky hlavní složkou uvědomělé pozornosti učitele. Oproti tomu interpretování výuky

spjaté s její reflexí je v praxi nesrovnatelně skrytější a oslabené. Probíhá hlavně jen během aktivit přímo ve výuce a převážně je záležitostí učitelské intuice. Učitelé v běžné praxi se obvykle věnují uvědomělé reflexi výuky až teprve tehdy, vzniknou-li v ní mimořádné problémy.

Vinou oslabování či dokonce ztráty učitelské reflexe uniká z dosahu společné profesní komunikace to, čemu se říká **moudrost praxe**. Moudrost praxe není zadarmo. Je vykoupena složitým a náročným nabýváním učitelské zkušenosti. **Potíž je v tom, že moudrost praxe bývá mlčenlivá.** Odehrává se v učitelově práci mezi žáky a zpravidla nepronikne za zdi školní učebny. Učitelé sice svou profesní moudrost v praxi využívají, ale systematicky ji nereflektují a málokdy o ní společně přemýšlejí a mluví, protože k tomu v běžném provozu nemají dost prostoru. Jen zvolna se v tomto směru uplatňují pozitivní změny v podobě vzájemných hospitací, sdílení dobré praxe v předmětových komisích, na portálech škol či portále vvp.cz a dalších. Proto se jen zvolna utváří **profesní společenství** (srov. níže kap. 2.5), jehož představitelé by spolu intenzivně sdíleli odborné vědění a specifickou zkušenost své profese, jak je běžné např. u lékařů.

„Mlčenlivost“ moudrosti praxe vede v učitelství k tomu, že poznatky a zkušenosti z výuky nasbírané během dlouhých let zkušenými učiteli odcházejí spolu s nimi, jestliže se nezdaří včas je zachytit a zhodnotit díky spolupráci s teoretiky, kteří je umějí popsat a vysvětlit tak, aby se mohly uplatnit v dalším vzdělávání učitelů. Učitelskou zkušenost (shodně jako zkušenost lékařskou, právníkou apod.) totiž nelze předávat jen nápodobou, tj. přebíráním „receptů“ nebo „kuchařek“, jak v tomto textu budeme postupně vysvětlovat. Důvodem je to, že je příliš složitě provázaná s mnoha specializovanými znalostmi z oborů, které výuce poskytují vzdělávací obsah, z oborových didaktik, které se věnují transformacím vzdělávacího obsahu mezi kulturou, výukou a žákem, z psychologie, která se zabývá žákem a učením, a z řady dalších disciplín, kterým učitelé mají do nutné míry porozumět.

Nepoměr mezi tvorbou a reflexí výuky a jeho překonávání

Z výše uvedených důvodů vzniká nepoměr mezi tvorbou a reflexí či interpretací výuky. Jeho důsledkem je, že mnozí pedagogicky talentovaní učitelé sice jsou skvělí tvůrci výuky, neovládají však znalosti a terminologii pro to, aby výuce a problémům v ní do hloubky porozuměli a mohli je

vyložit v obecnějších souvislostech. V praxi se to projevuje potížemi učitelů při snaze o hlubší zdůvodňování a obhajování vlastních rozhodnutí a vyučovacích postupů ve výuce. Učitel ve své profesní roli má být schopen fundovaně a zároveň srozumitelně zdůvodnit a vysvětlit své postupy kolegům, vedení školy, kontrolním orgánům, rodičům, ale i samotným žákům. Má-li být skutečným profesionálem, měl by to činit s oporou o adekvátní odborný pojmový aparát, ale přitom srozumitelně pro každého z těchto adresátů. Týká se to zejména zdůvodňování a vysvětlování vztahů mezi **vzdělávacím obsahem, metodickým postupem**, včetně jeho přizpůsobení potřebám žáků, a **hodnocením** žákovských výkonů.

Nepoměr mezi tvorbou a reflexí výuky zdánlivě nemusí vadit, pokud je prostředí výuky stabilní a převládá v něm navyklá učitelská rutina. Učitel sám si není vědom žádných potíží, žáci se s jeho stylem výuky tak či onak vyrovnají, a pokud negativní zpětná vazba nepříjde z vnějšku (neúspěch výuky při kontrolní hospitaci, neúspěšnost žáků v testech, stížnosti rodičů), zdá se být vše v pořádku. Problém však nastává v situaci, dojde-li k tlaku na změny. Děje se to zejména v době, kdy dosavadní kultura vyučování a učení již nepostačuje pro zvládnutí nových nároků ze strany žáků, jejich rodičů nebo společenské zakázky, jak neformální (např. prostřednictvím veřejného mínění nebo médií), tak formální prostřednictvím zákonů, norem, vyhlášek, působností školní inspekce apod.

Příkladem takového volání po změně je kritické hodnocení kvality výuky v českých školách ve sdělení České školní inspekce z prosince 2018:² „ve třídách výrazně dominují učitelé a žáci jsou pak méně aktivní, výuku se nedaří individualizovat, ve vyučovacích hodinách nejsou cíleně rozvíjeny postoje a dovednosti žáků, dominantní je zaměření na znalosti a chybí systematická podpora a rozvoj funkčních gramotností žáků“.

Reálnou příčinou tohoto stavu je, že učitelé v praxi mnohdy nedokážou dost účinně řešit rozpor mezi **nároky na zvládnutí učiva** žáky a požadavky na **poznávací (kognitivní) aktivizaci žáků** ve spojení s **motivací žáků k učení**. Chtějí-li učitelé takový problém řešit, potřebují reflektovat své postupy, korigovat vznikající problémy a vzájemně se učit z chyb. Tím spíše, že tyto schopnosti my všichni v roli učitelů sami požadujeme od svých žáků. Učitel k tomu ovšem potřebuje *dovednost kvalitní reflexe* výuky. Pokud o ni učitel nemá zájem a neumí ji, nedokáže vysvětlovat své

² *Informační bulletin České školní inspekce 2018* [online]. [Praha]: Česká školní inspekce, 2015 [cit. 12. 8. 2019]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Informa%c4%8dn%c3%ad%20bulletin/Informacni-bulletin-Ceske-skolni-inspekce_12.pdf.

postupy či případné problémy ani sám sobě, svým kolegům, ani svým žákům a nerozumí tedy dost dobře tomu, co ve výuce vidí a řeší.

Schopnost uvědomělé reflexe je jedním z nejdůležitějších příznaků profesionality. Příkladem jsou lékařská nebo právní konsilia. Teprve při reflexi prochází profesní intuice prověrkou, která vyžaduje znalost pojmů pro zdůvodňování a vysvětlování. Vyžaduje tedy **znalost teorie pro praxi**. Znalost teorie pro praxi je klíčový rys pojetí reflektivní praxe, o němž zde mluvíme.

Reflektivní praxe je založena na faktu, že při reflexi výuky, obzvláště má-li být podnětem k odborné komunikaci, se bez průpravy v teorii nelze obejít. Vždyť bez teorie, jež odbornému dialogu poskytuje jazyk, by reflexe zůstala němá. Z druhé strany, reflektivní praxe je prověrkou praktické využitelnosti teorie, protože teprve při reflexi praxe se jasně prokáže, v čem teorie vůči ní ob stojí a v čem selhává. Jenom prostřednictvím reflexe výuky je možné tematizovat moudrost praxe, vybavit ji vhodnými teoretickými pojmy a poskytnout tak příležitost k jejímu rozvoji a využití v profesním společenství a při vzdělávání v profesi. To je podstata spojování teorie s praxí.

Pojetí předmětů ZRHV a RHV

Předměty ZRHV a RHV jsou založeny na základním předpokladu, že jakoukoliv část vzdělávacího obsahu lze v závislosti na okolnostech vyučovat mnoha různými (alternativními) postupy. Mezi nimi lze po jejich realizaci **hodnotově rozlišovat**: některé se prokazují jako lepší, jiné jako horší. Proto není zcela lhostejné, který postup byl zvolen pro určitý vzdělávací obsah a pro určité žáky v určité situaci. Z toho důvodu učitelé v praxi potřebují umět hodnotově rozlišovat různé alternativy svých postupů ve výuce, aby mohli dále rozvíjet ty z nich, které jsou lepší, a naopak zlepšovat ty horší.

Teorie vůči praxi zjevně nabývá váhu zejména tam, kde poskytuje *argumenty pro výběr nejlepší alternativy (alterace) pracovního postupu, resp. pro její posuzování*. To však předpokládá, že o nějakých alteracích se vůbec začne reálně uvažovat. Na tom je postaveno pojetí předmětů ZRHV a RHV i s nimi spjatých učebních textů: přemýšlet o nejlepší alteraci pro daný případ, resp. výukovou situaci, navrhnout zlepšení a zdůvodňovat, proč je vhodnější než dosavadní postup.

Pojetí předmětů ZRHV a RHV je soustředěno na **didaktickou analýzu reálných praktických postupů učitele se žáky ve výuce** s oporou ve **videozáznamech výuky**. Analýza má vyústit do rozpoznání kritických míst výuky a návržení jejich zlepšení, která mají být odborně kriticky posouzena a zdůvodněna. Soustavná analýza videozáznamů spojená s návrhy pro zlepšující změny je nástrojem pro rozvíjení tzv. **profesního vidění a reflektivní kompetence** budoucích učitelů.

Profesní vidění a reflektivní kompetence učitele by při náhledu na výuku byly málo platné, kdyby nebraly v úvahu zvláštní nároky na vzdělávací práci s *obsahem*, který se mají žáci učit. Proto vyžadují přistupovat k reflexi výuky *oborově didakticky*, to znamená se zřetelem k didaktickým nárokům vzdělávacího oboru nebo vzdělávací oblasti. Oborově didaktickému hledisku je věnována práce především v *seminářích* ZRHV a RHV. V tomto učebním textu mu odpovídá text v rámečcích, tzv. pohledy do praxe, které mají propojovat praktickou ukázkou s předcházejícím teoretickým výkladem.

Profesní vidění a reflektivní kompetence jsou však zároveň *nadoborové* schopnosti v tom smyslu, že se shodně týkají všech vzdělávacích oborů. Proto je v předmětech ZRHV a RHV žádoucí přistupovat k přípravě na reflektivní praxi napříč oborovými didaktikami. Toto pojetí nazýváme *transdisciplinární didaktický přístup*. Transdisciplinárnímu hledisku je v ZRHV a RHV věnována zejména *přednáška*, která má svou tematikou propojovat různé vzdělávací obory. Z přednášek vycházejí jednotlivé kapitoly tohoto učebního textu.



Obrázek 0.1. Ilustrační word cloud textu Úvodu (world cloud vizuálně předvádí, která slova nebo slovní spojení a jejich souvislosti se v textu vyskytly nejčastěji).³

³ Základní informace o *world cloudu* a jeho tvorbě je dostupná např. na <https://365tipu.cz/2015/05/08/tip128-jak-vytvaret-world-cloud-mraky-slovy/>, konkrétněji a podrobněji na <http://www.wordle.net/> nebo <http://www.jasondavies.com/wordcloud> aj.

Struktura textu – rozvržení kapitol

Struktura textu tohoto prvního dílu učebnice pro ZRHV má čtenáře nejprve seznámit s pojetím reflektivní praxe a s jeho promítáním do koncepce předmětů ZRHV a RHV (kapitola 1). V druhé kapitole se objasňují rozdíly mezi profesním a laickým přístupem k výuce a tím se zdůvodňuje nárok na to, aby učitelé byli vzdělávání jako tzv. *reflektivní praktici*. Současně s tím se objasňuje, proč je kvalita učitelské profese úzce závislá na kvalitách odborné komunikace v profesi. Učitelská profese je tu charakterizována z hlediska nároků na tzv. *didaktickou znalost obsahu*, která odlišuje učitele určitého oboru od ne-učitele, který se tímto oborem zabývá.

Třetí kapitola obrací pozornost k pracovnímu poli učitele – k výuce. Vysvětluje, proč učitelé potřebují členit výuku do dílčích složek – analyzovat ji – a za jakých okolností jim didaktická analýza výuky může pomáhat zlepšovat jejich práci ve výuce. Prostřednictvím termínu *myslenkový obraz výuky* se zde vyjasňují souvislosti mezi *profesním viděním, věděním a jednáním učitele ve výuce*, tedy obecně vzato souvislosti mezi *teorií* (profesní vidění a vědění) a *praxí* (profesní jednání). V závěru kapitoly se rozebírá problematika záznamů pozorování z výuky, které jsou nutným podkladem pro její další analýzu.

Čtvrtá kapitola se bezprostředně týká didaktické kvality výuky a problémů s ní spojených. Shrnuje tyto problémy pod název *didaktické formalismy* a objasňuje jejich hlavní typy, příčiny jejich vzniku ve výuce a možnosti jejich řešení.

Na toto východisko navazuje pátá kapitola, která pod názvem *Metodika 3A* nabízí jeden z možných přístupů k didaktické analýze výuky zaměřené na odhalování didaktických formalismů a na odstraňování nedostatků, tj. na zlepšování výuky. Podle Metodiky 3A se studenti učí analyzovat výuku a navrhnout její zlepšující alterace v seminářích ZRHV nebo RHV.

Pátá a šestá kapitola se opět vrací k vzdělávacímu obsahu a jsou předběžnou přípravou pro pokračování studia v předmětu RHV. Nejprve se v páté kapitole ujasňuje tematika tvořivého přístupu učitelů k vzdělávacímu obsahu a poté se konkretizuje ve vztahu k základním obsahovým jednotkám, s nimiž učitelé ve výuce pracují: *konceptu* (s ohledem na vzdělávací obor) a *prekonceptu* (s ohledem na žáka).

Závěrečná sedmá kapitola je pod termínem *transformace obsahu* věnována procesům, jimiž se obsah z kultury a jejich oborů stává součástí

žakovských znalostí, možností a předpokladů. Zároveň se tato kapitola opět vrací k nárokům, které učitelská profese klade na své představitele – na učitele ve vztahu k jejich žákům.

Reflektivní praxe v učitelském vzdělávání

Závěrem těchto úvodních slov by mělo být řečeno, že tematika, které se tento učební text dotýká, je obtížná a velmi mnohostranná. Teoretické a výzkumné obory, které by mohly co říci učiteli zamýšlejícímu se nad svou výukou (pedagogika, psychologie, obecná didaktika, oborové didaktiky, teorie vyučovaných oborů atd.), přinesly a stále přinášejí nesmírné a prakticky nepřehledné množství poznatků. Aby je vyučující mohli v praxi používat, musí je nejenom intelektuálně zvládnout (tj. zvládnout opravdu dobře a s porozuměním). Musí je též *výběrově aplikovat* jmenovitě do toho úseku pedagogické práce, který byl aktuálně vykonán, a v tom kontextu, který k němu patří.

Učitelé tuto náročnou práci ve své běžné praxi umějí zvládat intuitivně, s větší nebo menší úspěšností. Pokud však mají své intuitivní rozhodování a jednání podrobit systematické reflexi a teoreticky zdůvodněnému výkladu, narážejí na poznatkově a intelektuálně náročnější úkol než při samotném jednání, jestliže reflexe nemá upadnout do chaosu a zahltit se v houštině rozmanitých dojmů z reálného průběhu výuky. Je tedy nutné odněkud vyjít, stanovit si cíl a postup jak k něčemu dospět, aby to mělo pro učitele smysl jako přínosný poukaz na úspěchy, poučení z chyb a vodítko ke zlepšení budoucího výkonu. **Logika prakticky přiléhavé a teoreticky podložené reflexe nemůže být odvozena přímo z řádu teorie, ale nejdříve ze struktury samotné aktuální zkušenosti z pozorování výuky.**

Z toho plyne, že výcvik v reflexi vyžaduje dostatek příležitostí pro spojování praxe s teorií. Právě proto není snadné reflexi výuky a hodnocení její kvality dobře a do potřebné hloubky zvládnout během učitelského vzdělávání, protože zabezpečení praxí ve školách přináší mnoho organizačních, technických i ekonomických nesnází. Je též obtížné vybírat do učebních textů informace, které udrží přijatelné proporce mezi teorií a praxí. Přesto je žádoucí jít touto cestou, má-li se učitelství udržovat na úrovni plnohodnotné profese s vysokoškolsky vzdělanými učiteli. Alternativou k tomu, jak ironicky podotýká Stanislav Štech (2001, s. 149), je návrat k praxi tereziánské doby v 18. století: rezignovat na

vysokoškolskou úroveň učitelské profese a povolání vojenské vysloužilce v roli učitelů do škol.

V tomto učebním textu, který je určený pro počáteční vzdělávání (propedeutiku) v daném směru, jsme usilovali o co nejúspornější výběr poznatků a o jejich zjednodušení podřízené potřebám jasnosti i splavnosti výkladu. Navzdory tomu nemůže být výklad triviální, protože práce učitelů není jednoduchá. Její náročnosti musí odpovídat počet vybraných pojmů, které ji charakterizují, i složitost jejich vzájemných vztahů.

Reflexe vzdělávací praxe je duševní výkon, který z celistvého dojmu musí vyrýžovat prakticky podstatné prvky a v protipohybu z tříště analytických poznatků vytvořit teoreticky přijatelnou syntézu. Tento cyklický postup je prověrkou pro teoretickou připravenost profesionála ve vztahu k praxi. Proto při vzdělávání vyžaduje dostatek pozornosti, dost příležitostí k praktickému ověřování teorie i trpělivost, protože brány učitelské moudrosti se otevírají pomalu a škvírou nelze projít.

Autoři děkují za inspirativní připomínky, podněty a návrhy na úpravy zejména recenzentům tohoto textu, prof. PhDr. Tomáši Janíkovi, Ph.D., M.Ed., a Doc. PhDr. Petrovi Najvarovi, Ph.D., dále pak všem kolegyním a kolegům oborovým didaktikům z různých pedagogických fakult, kteří byli ochotní pročíst si některé pasáže textu a velmi nám pomohli svými inspirativními poznámkami k němu.

Jan Slavík za kolektiv autorů
V Plzni dne 1. listopadu 2019

Od prvního vydání této knihy uplynulo více než pět let. Mnoho se změnilo, ale potřebnost reflexe výuky a hodnocení její kvality v profesní učitelské přípravě přetrvává. Proto vychází toto druhé vydání naší knihy. Některé poznatky jsme v něm aktualizovali nebo doplnili, většina textu zůstává v původní podobě. Věříme, že bude pro čtenáře a čtenářky informativní a podnětný stejně jako první vydání.

Jan Slavík za kolektiv autorů
V Plzni dne 21. února 2025

Poznámky k studijnímu využití textu

- **Odkazování uvnitř textu.** Vzájemné souvislosti mezi poznatky uvnitř textu jsou zdůrazněny konkrétními odkazy. Odkazy jsou uvedeny v závorkách a jsou označeny číslem odpovídající kapitoly (např. kap. 5.2). Pokud se odkazuje do jiného dílu textu, je přidáno ještě jeho označení za lomítkem (např. kap. 5.2/I, jestliže se na kapitolu v dílu I odkazuje z dílu II, nebo kap. 3.1./II, jestliže se odkazuje z dílu I do dílu II).
- **Exkurzy.** Součástí textu jsou exkurzy (výkladové „odbočky“, resp. doplňky), které mají obohatit studijní práci s textem. Exkurzy jsou umístěny v rámečcích a jsou tří typů: 1) vymezení pojmů, 2) pohledy do praxe, 3) náměty. **Vymezení pojmů** obsahují co možná jednoduchou definici pojmů důležitých pro porozumění výkladu, která je podle potřeby doplněna upřesněním. Všechna vymezení pojmů jsou soustředěna ve **slovníčku** uvedeném v závěru celé knihy. **Pohledy do praxe** obsahují stručně popsané poznatky ze školní praxe. **Náměty** vybízejí čtenáře k hlubšímu promýšlení některé části výkladu a mají být inspirací pro práci v seminářích, v nichž se setkávají studenti různých aprobací. Pohledy do praxe a náměty jsou značeny číslem kapitoly a pořadím v ní (např. označení 3.2 znamená, že se jedná o druhý exkurz ze třetí kapitoly).
- **Zvýraznění písma.** V textu je ke zvýraznění užitá *kurzíva* a **tučné** písmo. Jednak pro zvýraznění důležitých pojmů, resp. termínů, jednak pro zvýraznění soudů nebo myšlenek, které zasluhují zvýšenou pozornost. Rozdíl mezi kurzívou a tučným písmem není významový, ale typografický: slouží k upoutání pozornosti při pohledu na text.
- **Obrázky.** Pod označením « obrázek » jsou zahrnuty všechny typy ilustrací, včetně schémat nebo grafů.

1 Reflexe a hodnocení kvality výuky: pojetí předmětu

Reflexe a hodnocení kvality výuky je dvojice učitelských činností, které podporují kvalitu výuky. Reflexe (z latiny: obrat zpět) přináší zpětnou informaci o tom, co se událo. Při reflexi si tedy učitel uvědomuje situace, které ve výuce proběhly nebo právě probíhají, může je popsat, analyzovat a zamýšlet se nad možnostmi jejich zlepšení. Součástí reflexe proto má být hodnocení – rozlišování a srovnávání mezi lepšími a horšími kvalitami reflektované situace.

Reflexe výuky ve spojení s hodnocením kvality výuky má vést k vysvětlování a zdůvodňování soudů a úsudků o výuce. Proto se neobejde bez potřebné znalosti *odborného jazyka* – pojmů a teorií s nimi spojených. Díky reflexi a kritickým dialogům, které ji provázejí, vzniká a rozvíjí se tzv. *profesní společenství* – odborné společenství lidí, kteří se zabývají stejnými problémy, mají společný odborný jazyk a usilují o shodné cíle. Profesní společenství se vyznačuje tím, že jeho představitelé využívají teorie a výzkumy pro zkvalitňování své praxe. Typickým příkladem profesního společenství jsou lékaři, právníci nebo architekti a měli by jím být i učitelé.

Reflexe spojená s hodnocením výuky je považována za natolik důležitou stránku učitelské práce, že je jí u nás i v zahraničí věnována zvláštní pozornost ve vzdělávání učitelů. Reflektivní přístup v profesním vzdělávání je užitečný zejména v profesích, které kromě nezbytných znalostí a dovedností vyžadují tvořivost, pružnost rozhodování a rychlou orientaci v probíhajících situacích (kromě učitelů jsou to např. manažeři nebo piloti). Tento předpoklad zformuloval a zdůvodnil již v osmdesátých letech 20. století Donald Schön se spoluautory (srov. Argyris & Schön, 1992). Pro reflektivní pojetí profesního vzdělávání se vžil zvláštní termín: *reflektivní praxe*. Absolvent takto zaměřené přípravy se stává tzv. *reflektivním praktikem*.

Reflektivní praxe je pojetí profesního vzdělávání, v němž je reflexe praktické činnosti východiskem pro hlubší analytické porozumění profesnímu výkonu, pro vysvětlování a zdůvodňování jeho postupů, pro jejich hodnocení a zlepšování s oporou v teorii dané profese.

Reflektivní praktik je profesionál, který umí zpětně analyzovat, zdůvodňovat a vyhodnotit vlastní profesní činnost s cílem udržovat její kvalitu na vysoké úrovni nebo ji zlepšovat.

Fred Korthagen (2011) v devadesátých letech 20. století a na počátku nového milénia se svými spolupracovníky výzkumně prokázal účinnost reflektivní praxe pro podporu kvality profesní činnosti učitelů ve školní výuce. Považuje ho za nezbytný základ tzv. *realistické přípravy učitelů*, která má učitele co nejlépe vybavit pro vzdělávací praxi.

V českém vzdělávacím prostředí bylo v prvních desetiletích nového milénia prakticky uskutečněno a výzkumně ověřeno několik pojetí reflektivního přístupu k vzdělávání učitelů. Jsou vesměs spojena s koncepcí tzv. **klinické školy**. Tímto názvem jsou označeny školy, které úzce spolupracují s fakultou připravující učitele: podobným způsobem jako fakultní nemocnice lékařských fakult poskytují studentům pole pro tzv. *klinickou praxi* (soustavnou praxi v terénu).⁴

Pro všechna tato pojetí je společné, že jsou založena na systematické teoretické reflexi praktických zkušeností studentů. Jejich úkolem je realizace přípravy budoucích učitelů na základě funkčního provázání teoretické (akademické) reflexe výuky ve spojení s hodnocením kvality výuky, tedy (klinických) zkušeností získávaných ve školském terénu.

1.1 Cíle a obsah předmětů **Základy reflexe a hodnocení kvality výuky a Reflexe a hodnocení kvality výuky**

Na Západočeské univerzitě v Plzni na Fakultě pedagogické byly pro soustavnou přípravu budoucích učitelů v reflektivní praxi zavedeny v r. 2016 dva vzájemně navazující předměty pod názvy *Základy reflexe a hodnocení kvality výuky* (dále též pod zkratkou ZRHV) pro bakalářské studium a *Reflexe a hodnocení kvality výuky* (dále též pod zkratkou RHV) pro studium magisterské. Jejich základní cíle jsou čtyři:

⁴ Spilková, V., Tomková, A., & Mazáčová, N. et al. (2015, s. 12) kromě termínu *klinická škola* uvádějí např. *klinický rok*, stejně jako Pišová (2005) nebo Pišová a Černá (2006); též *klinické dny* – Spilková et al. (2004), *klinický semestr* – Bendl et al. (2011).

- I. Rozvíjet u budoucích učitelů *dispozice k reflektování a hodnocení výuky* založenému na její didaktické analýze.
Didaktická analýza výuky věnuje zvláštní pozornost vzdělávacímu obsahu, kurikulu a jeho zvládnutí žáky. Proto je podkladem pro zkvalitňování výuky.
- II. Zabezpečovat *mezioborovou spolupráci* jednak vzájemně mezi oborovými didaktikami, jednak mezi nimi a obecnou didaktikou, pedagogikou nebo pedagogickou psychologií během učitelské přípravy. Mezioborová spolupráce má směřovat k podpoře praktických dovedností učitelů reflektovat výuku a hodnotit její kvalitu.
- III. Přispívat k *propojování mezi teorií a praxí* prostřednictvím reflexe praxe ve vzdělávání budoucích učitelů.
Reflexe praxe je zajišťována jednak přímo v předmětu ZRHV nebo RHV prostřednictvím didaktické analýzy videozáznamů školní výuky, jednak aktivní účastí budoucích učitelů ve vzdělávací praxi ve školách. Předměty ZRHV a RHV jsou koncipovány tak, aby na tuto praxi úzce navazovaly.
- IV. Přispívat k *soustavnosti a návaznosti (kontinuitě) učitelského vzdělávání* mezi bakalářským a navazujícím magisterským stupněm studia. Předmět RHV v zimním semestru 2. ročníku magisterského studia svými cíli, obsahem i způsobem přípravy navazuje na předmět ZRHV v letním semestru 2. ročníku bakalářského studia.

Vzdělávací obsah předmětů ZRHV a RHV je zaměřen na řešení klíčových otázek, které si klade učitel během přípravy a realizace kurikula ve výuce. První otázkou je, CO je třeba vyučovat. Tato otázka se týká *kurikula*, a tedy vzdělávacího obsahu, který se mají žáci učit: učitel musí znát kurikulum a vzdělávací obsah, aby věděl, co vyučovat – čím se spolu se žáky zabývat. Druhou otázkou je, JAK vést výuku, tj. jak během výuky co nejlépe spojit vlastní učitelskou činnost – vyučování – s činností žáků – učením. Tato otázka se týká *vzdělávacích metod*: učitel musí zvládat vzdělávací metody, aby mohl převést vzdělávací obsah do učebních úloh a aktivních postupů, které žáky motivují k učení.

Kurikulem a vzdělávacím obsahem jednotlivých vzdělávacích předmětů nebo oblastí (tj. odpovědí na otázku CO vyučovat) se nejkonkrétněji zabývají *oborové didaktiky*. Metodám vzdělávání a jejich uplatnění ve vztahu k plánování a realizaci výuky (tj. odpovědí na otázku JAK vyučovat) se kromě oborových didaktik věnuje především *obecná didaktika, pedagogika a pedagogická psychologie*.

Je nasnadě, že odpověď na otázku, CO vyučovat, se u jednotlivých vzdělávacích oborů, a tedy i jejich oborových didaktik navzájem liší. Oproti tomu odpovědi na otázku JAK vyučovat jsou v mnoha směrech shodné nebo podobné napříč různými obory. Z toho vyplývá, že oborové didaktiky navzdory rozdílnosti vzdělávacího obsahu, jímž se zabývají, mají mnoho společných témat především v oblasti metod a jejich vztahů k učení a motivaci žáků.

Protože učitel ve výuce musí zvládnout spojení mezi vzdělávacím obsahem a způsobem jeho zpracování ve výuce, tj. obecně vzato metodami, je důležité, aby se v učitelském vzdělávání doplňovaly různé obory: jak oborové didaktiky navzájem, tak s obecnějšími disciplínami – obecnou didaktikou, pedagogikou, pedagogickou psychologií. Jejich spolupráce by měla učitele co nejlépe podporovat při spojování obou otázek, jejichž zvládnutí je klíčové pro dosahování žádané kvality výuky: CO vyučovat a JAK to ve výuce realizovat.

Jak bylo výše uvedeno, pracovní pole pro tuto mezioborovou součinnost mají zabezpečovat předměty ZRHV a RHV. Při jejich výuce totiž vzájemně spolupracují oborová didaktika různých oborů, kteří vedou semináře ve studijních skupinách, s obecnými didaktikou nebo pedagogii a pedagogickými psychologii.

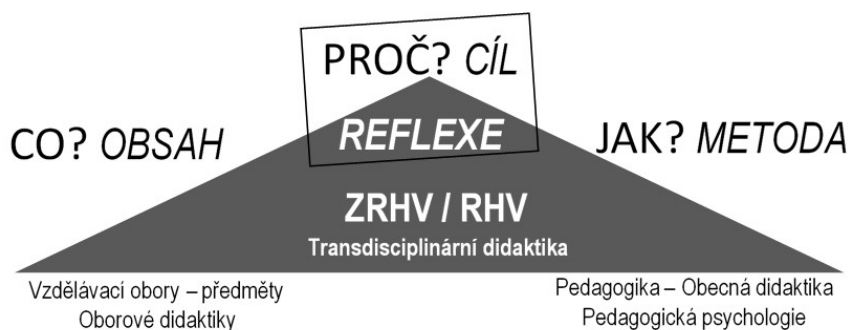
Při spolupráci je nutné vzájemně se dorozumět, používat společný odborný jazyk a nacházet shody v uvažování o základních teoretických problémech. Přitom je zapotřebí odpovídat na třetí klíčovou otázku: PROČ se zabývat určitým problémem, proč při jeho řešení postupovat určitým způsobem a používat určitou terminologii.

Otázka PROČ je zacílena na **zdůvodňování a vysvětlování** přijatých rozhodnutí. Tím je příznačná pro všechna povolání, jejichž představitelé se vyznačují vysokou mírou **profesní zodpovědnosti** za své rozhodování, např. pro lékaře nebo učitele. Otázka PROČ se opírá o znalost *cílů* profesní činnosti a je příznačná právě pro *reflexi* činnosti, protože teprve při reflexi se nejzřetelněji ukáže, do jaké míry a v jaké kvalitě byly cíle dosaženy a tak vyvstane nezbytnost vysvětlovat a zdůvodňovat realizované praktiky.

Řešení otázky PROČ závisí na *teoriích a výzkumech*, protože těmi jsou vymezeny rámce pro zdůvodňování: kontexty, pojmy a pravidla, o něž se vysvětlování a zdůvodňování opírá. V předmětech ZRHV a RHV má teorie zastřešit a propojovat různé výše zmiňované vzdělávací disciplíny, musí tedy mít transdisciplinární charakter. Zároveň má umět řešit obecné otázky spojené s kurikulem a vzdělávacím obsahem. Přitom však teorie musí brát ohled na zvláštnosti vzdělávacího obsahu v jednotlivých oborech, aby

mohla zajistit spolupráci mezi oborovými didaktiky. Z uvedených požadků vyplývá pojmenování takto transdisciplinárně a zároveň didakticky pojaté teorie: *transdisciplinární didaktika* nebo zkráceně *transdidaktika*.

Na schématu v obrázku 1.1 je názorně předvedeno spojení tří základních učitelských otázek CO, JAK, PROČ při reflexi výuky v předmětech ZRHV a RHV. Každá z otázek je přiřazena nejbližší k těm disciplínám, které jsou pro ni v rámci těchto předmětů zvláště charakteristické, přestože samozřejmě žádný obor vzdělávající učitele nemůže opomíjet žádnou z nich, stejně jako nemůže opomíjet reflexi.



Obrázek 1.1. Spojení tří základních učitelských otázek CO?, JAK?, PROČ?, prostřednictvím předmětů ZRHV a RHV s ostatními blízkými obory a s teoretickým zázemím: transdisciplinární didaktikou (vytvořeno autory této knihy).

1.2 Předměty ZRHV a RHV ve vztahu k oborovým didaktikám a k reflektované pedagogické praxi

V předcházejícím textu jsme objasnili základní pojetí předmětů ZRHV a RHV, jejich hlavní cíle a jejich obsah vycházející ze základních otázek *co, jak, proč*. Již v Úvodu jsme též vysvětlili, že předměty ZRHV a RHV koncepčně vycházejí z transdisciplinárního pojetí obecné didaktiky – z transdidaktiky.

Nyní tuto základní informaci doplníme konkrétnějším pohledem na uspořádání těchto předmětů v jejich vztahu k oborovým didaktikám a k přípravné praxi ve školách. Názornou představu k tomu poskytuje schéma na obrázku 1.2.



Obrazek 1.2. Propojení ZRHV a RHV s praxí budoucích učitelů ve školách a s oborovými didaktikami (vytvořeno autory této knihy).

Jak v ZRHV, tak v RHV je přednáška společná pro studenty z různých oborových specializací (aprobací). Přednáška stejně jako semináře jsou zaměřeny na reflexi a hodnocení výuky a opírají se o teorii transdisciplinárně pojaté didaktiky. Na přípravě přednášek nebo seminářů nebo na jejich realizaci spolupracují obecní didaktici, pedagogové nebo pedagogičtí psychologové.

V seminářích se ve společných skupinách setkávají studenti, pokud možno, ze stejné specializace (např. matematika, biologie, český jazyk) nebo z příbuzných oborů ve stejné vzdělávací oblasti (např. přírodovědné obory, výchovné obory). Vyučující v seminářích jsou oboroví didaktici ze stejného oboru nebo aspoň oblasti jako jejich studenti, ale transdisciplinární povaha ZRHV a RHV podporuje vzájemnou spolupráci vyučujících napříč obory. Tímto způsobem se v rámci předmětů ZRHV a RHV rozvíjí *společný odborný jazyk* napříč různými vzdělávacími obory.

Hlavní náplní seminářů v ZRHV a RHV je reflexe výuky spojená s její didaktickou analýzou a s hodnocením její kvality. Předmětem reflexe a hodnocení jsou jednak *videozáznamy školní výuky*, jednak *reálná školní výuka*, které se studenti účastnili buď při náslechové (v ZRHV), nebo při blokované praxi (v RHV) ve spolupracujících školách. V seminářích na fakultě vyučující v RHV i v ZRHV pracují s videozáznamy výuky vybranými s ohledem na příslušný obor nebo oblast.

V předmětu ZRHV je pro analýzu videozáznamů zprvu užíván *kritériální hospitační záznam*, který studentům nabízí jednotlivé kategorie (kritéria) pro analýzu a hodnocení výuky, takže jim poněkud usnadňuje analytické hodnocení. V předmětu RHV studenti při blokované praxi pracují

s *dokumentačním záznamem*, který nemá předem připravené kategorie, takže didaktická analýza je náročnější a vyžaduje rozsáhlejší a hlubší znalosti (podrobněji níže v kap. 3.4). S tímto záznamem se však postupně učí pracovat již i studenti ZRHV během semestru a následkové praxe.

Kriteriální záznam výuky je předem strukturovaný do kategorií – kritérií hodnocení. Pozorovatel vybírá a označuje ty z nich, které ve výuce zjistil.

Dokumentační záznam výuky je podrobný popis a výklad všech nejdůležitějších jevů a jejich vzájemných vztahů v pozorované výuce.

Kategorie (kritéria) pro analýzu a hodnocení výuky pro předmět ZRHV jsou připraveny ve spolupráci s Českou školní inspekcí (ČŠI), která se též podílí na přednáškách. Cílem této spolupráce je připravovat studenty na budoucí součinnost s ČŠI na základě porozumění jejímu systému evaluace školní výuky.

Kategorie (kritéria) pro analýzu a hodnocení výuky umožňují, aby všichni studenti ZRHV (nad rámec přímé výuky v seminářích) refleктоvali a hodnotili i společné videozáznamy. Toto hodnocení probíhá v univerzitní síti prostřednictvím systému MOODLE⁵ a umožňuje souhrnné statistické vyhodnocení výsledků, které je pak dále využíváno při výuce.

⁵ MOODLE je LMS – Learning management system, umožňující společné ukládání a sdílení dat (videonahrávky, texty apod.). V předmětu ZRHV tento systém, shodně jako jiné jemu podobné, umožňuje předložit studentům vybranou videonahrávku výuky a přiřadit k ní kriteriální (kategorizovaný) formulář, do jehož kategorií každý respondent запиše své soudy o výuce. Takto získaná hromadná data od všech studentů se pak vyhodnocují některými základními statistickými postupy, které slouží jako inspirativní údaj pro diskuse v seminářích (srov. níže kap. 3.4.1, obrázek 3.6).

2 Učitelská odbornost a profesní společenství aneb učitel nemá být laikem

Snaha o reflexi výuky opřenou o spojení praxe s teorií vyplývá z požadavků na *kvalitu výuky*. Nárok na kvalitu výuky přirozeně vede k otázce, co ji podmiňuje a jak se kvalita výuky dá v praxi poznat. Protože odpovídat na tuto otázku není snadné ani nevede k jednoznačným řešením, zde ji pro začátek co nejvíce zjednodušíme. Přitom se nejprve zaměříme na výchozí podmínku kvality výuky: *vzdělávací obsah ve vztahu k žákům*. Na tomto základě poté charakterizujeme učitelskou odbornost i profesní společenství učitelů a zamyslíme se, čím se odlišuje od učitelky nevdělaných lidí – laiků.

2.1 Vzdělávací obsah, jeho znalost a jeho tři podoby

Vyjdeme ze základního předpokladu, že hlavním cílem výuky je, aby se v ní žák něčemu přínosnému naučil. To znamená, aby si z ní odnesl něco, co bude moci v budoucnu opětovně, s úspěchem a prospěšně využívat. Toto „něco“ je v didaktice v nejobecnějším smyslu pojmenováno **obsah**. Výuka bez obsahu je nesmysl a protimluv, stejně jako vnímání nebo myšlení bez obsahu: lze se učit, vidět nebo si myslet *něco*, ale nikoliv *nic*.

Protože obsah ve výuce různými způsoby vždy nějak patří ke vzdělávání a výchově, obvykle ho nazýváme **vzdělávací obsah**. Jeden z mezinárodně uznávaných odborníků na didaktiku Wolfgang Klafki (1967) právem zdůrazňoval, že klíčovým východiskem každé výuky je setkání žáka s obsahem vzdělávání.

Jestliže si žák nějaký obsah z výuky skutečně odnesl a prokazuje se to v jeho dalších aktivitách, znamená to, že má **znalost obsahu**. Pojmeme „znalost obsahu“ vyjadřujeme zvládnutí obsahu, tj. cíl a výsledek učení. Učitelé mají umět analyzovat a podporovat žákovský proces učení, tj. žákovský postup k cíli – ke znalosti obsahu. Pozor, nejde jen o znalost pojmenování, vysvětlení nebo zdůvodňování, ale také o znalost tvorby, provedení či předvedení.

Vážení čtenáři, právě jste dočetli ukázkou z knihy **Reflexe a hodnocení kvality výuky I..**
Pokud se Vám ukáзка líbila, na našem webu si můžete zakoupit celou knihu.